



Η εισαγωγή στο **Νόμο** σε μια τάξη νηπιαγωγείου



Πώς να βάλεις όρια που δομούν στην ηλικία της αντίδρασης;

της **Isabelle Robin**

Της ίδιας συγγραφέα:

La pédagogie institutionnelle en maternelle
(Η θεσμική παιδαγωγική στο νηπιαγωγείο)

Editions Champ social, 2011.

Editions RoPi, 2013
Am Schäfersberg 24
65 527 Niedernhausen
Allemagne
ISBN: 978-2-9545773-0-2

Παιδαγωγική ομάδα «ΤΟ ΣΚΑΣΙΑΡΧΕΙΟ»

Αθήνα, 2018

Μεταφραστική ομάδα

Αγαπητού Κοραλία
Αλεξιάδη Κατερίνα
Βασιλειάδη Κατερίνα
Γιαννιτσοπούλου Εύη
Ζαχαροπούλου Μαρία
Καλαπανίδα Ειρήνη
Καντούρου Μαρία
Κάση Μαρία
Κοκμοτού Νάγια
Κριμπά 'Αννα
Κύρδη Πόπη
Κωνσταντίνου Κατερίνα
Μελιάδου Ελένη
Μπανιώκου Πέπη
Νάκου Αλεξάνδρα
Πανταλέων Μαρία
Παούρη Κατερίνα
Παπαδάκου Ελένη
Παπαδόπουλος Χάρης
Παπαρήγα Φωτεινή
Ρεντζεποπούλου Πόλυ
Ροδόλφου Μαρία
Σκόμπα Μαρία
Χατζηλιάδου Διδώ
Χατζηλαζαρίδου Σουμέλα

Θεώρηση μεταφράσεων – επιμέλεια

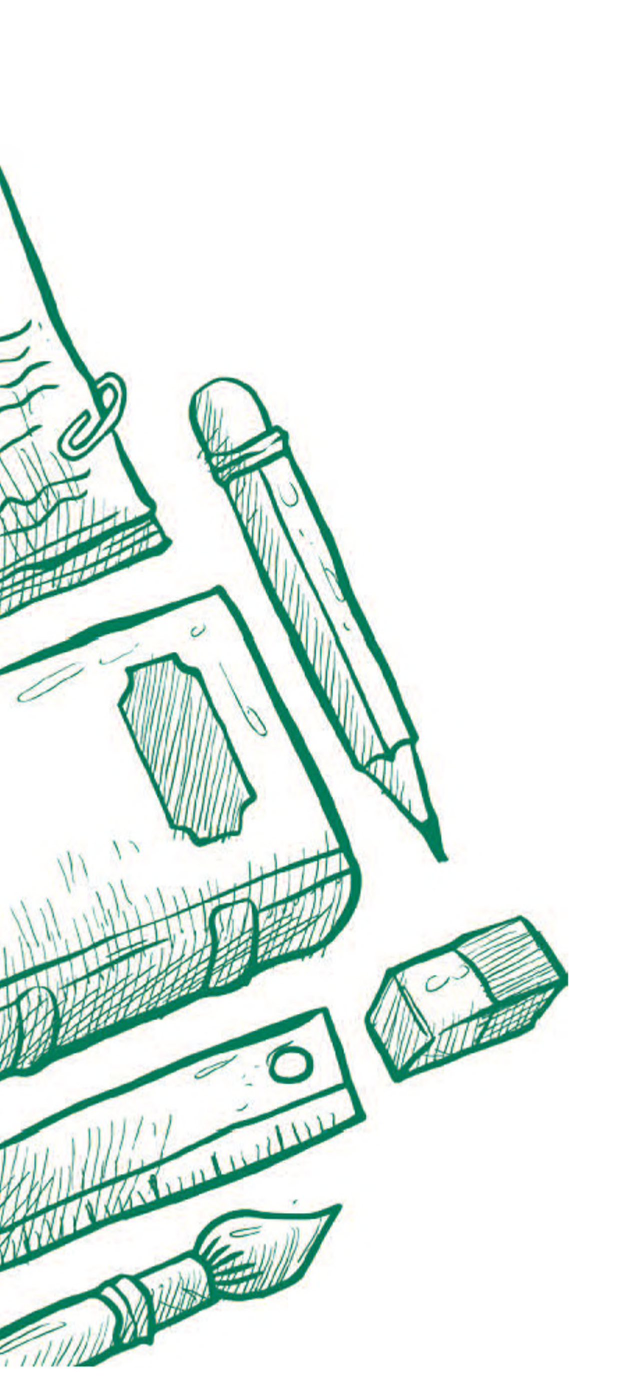
Χάρης Παπαδόπουλος

Σελιδοποίηση, σχεδιασμός εξωφύλλου

Λίζα Παντελιάδου

lizapapaki@hotmail.com ★ behance.net/lizapan

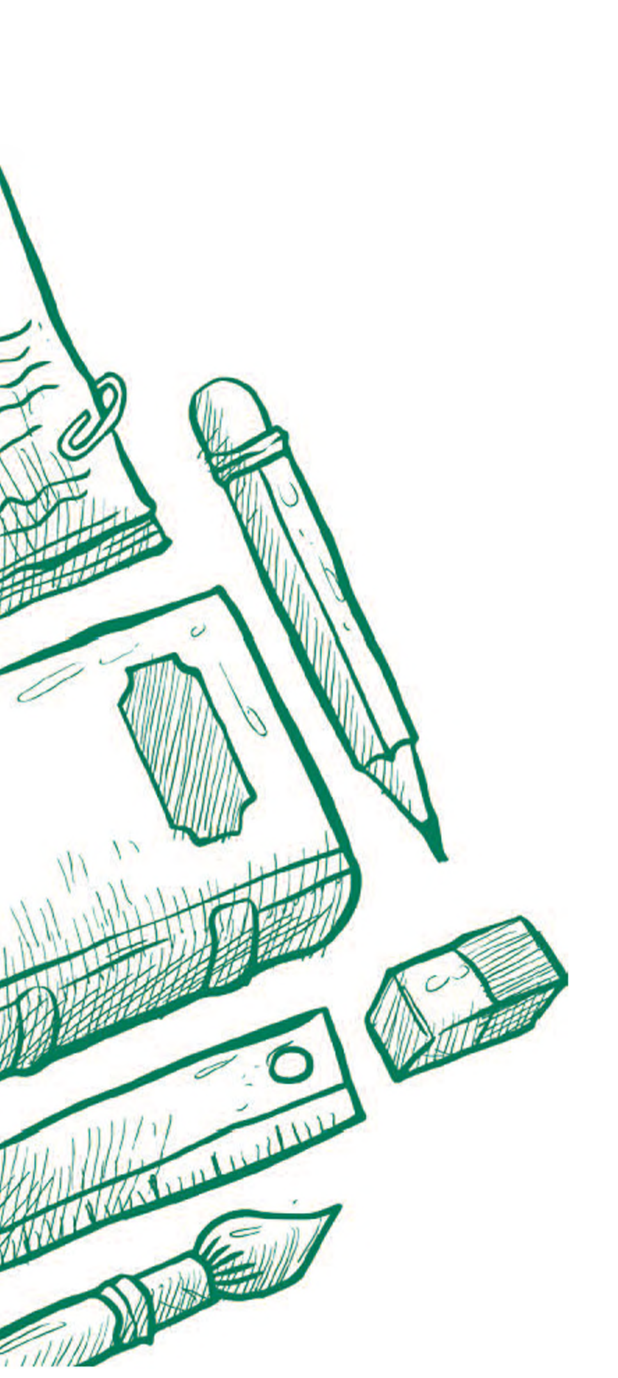
Πίνακας περιεχομένων



Κρο-Μανιόν της παιδαγωγικής
Σμιλεύουμε τους οψιδιανούς μας
Εργαλεία που μπορεί να χρησιμεύσουν σε άλλους.
Για τίποτε να μην μιλήσουμε που να μην το έχουμε κάνει.
Σε εκείνους που, όπου κι αν βρίσκονται,
Κάνουν ή επιχειρούν να κάνουν
Δίχως να περιμένουν να αλλάξουν όλα για να αλλάξουν τα πράγματα.

Fernand Oury

Για τις αναγνώσεις και τις εκ νέου αναγνώσεις, τις ερωτήσεις, τη γνώμη τους, την υποστήριξή τους ευχαριστώ τους/τις: Abdel Oueb Dadou, Valérie Dauphin, Michel Dunay, Claudie Guyon, Annick Le Bricquir, Maria de las Nieves San Millanm, Jurgen Pilligrath, Paule Robin, Danielle Sergent, Brigitte Vicario.



1. Εισαγωγή

> Στις μέρες μας οι νέοι είναι ανυπόφοροι, δίχως μέτρο… Ο κόσμος μας έχει φτάσει σ' ένα κρίσιμο σημείο. Τα παιδιά δεν ακούν πλέον τους γονείς τους. Γίνονται όλο και περισσότερο εγκλήματα και αν δεν ληφθούν επειγόντως μέτρα το τέλος του κόσμου δεν θα είναι μακριά.

'Ετσι θρηνούσε ο έλληνας ποιητής Ησίοδος τον 8ο αιώνα π.Χ.

Πλήθος πρόσφατες δημοσιεύσεις ειδικών[1] που απευθύνονται στους επαγγελματίες φαίνονται να δείχνουν ότι η αντιπαράθεση με την «ανυποταξία» είναι πάντοτε επίκαιρη: ***Έξοδος από την κρίση*** (Guillot, 2006), ***Πειθαρχία στην τάξη και κύρος του εκπαιδευτικού*** (Rey, 2009), ***Σχολική φοίτηση και διαταραχές της συμπεριφοράς*** (Krotenberg, Lambert 2012). Παιδοψυχίατροι και ψυχαναλυτές δημοσιεύουν επίσης έργα που απευθύνονται στους γονείς: Επιτρέπεται να υπακούς (Marcelli, 2009), ***Εξηγώντας στους γονείς το κύρος*** (Halmos, 2011), για να μην μνημονεύσουμε παρά δύο εκδοτικές επιτυχίες που, στρεφόμενες προς το σχολείο, συμπεραίνουν:

> Θα έπρεπε οι κοινωνικές δομές – και κατά πρώτο λόγο το σχολείο – να λειτουργούν κατά τέτοιο τρόπο που να μπορούν να αντισταθμίζουν τις οικογενειακές ελλείψεις[2]. Η ομάδα είναι ακριβώς αυτή που οφείλει να επιτρέψει στο πολύ μικρό παιδί να εγγράψει ένα όριο στην αίσθηση της παντοδυναμίας, όχι μόνο αυτής που είναι εγγενής στην ψυχική του ανάπτυξη, αλλά προπάντων αυτής που την συνήθειά της απέκτησε στους κόλπους της οικογένειάς του, όπου είναι ένας μικρός θεός[3].

[1] Ο Guillot είναι καθηγητής φιλοσοφίας, ο Rey είναι καθηγητής πανεπιστημίου στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Βρυξελλών, διευθυντής του τμήματος επιστημών της αγωγής, ο Krotenberg είναι παιδοψυχίατρος και επικεφαλής γιατρός στον ιατροκοινωνικό τομέα, ο Lambert είναι ειδικευμένος εκπαιδευτικός και επιμορφωτής.
[2] Halmos, (2011), *L' autorité expliquée aux parents* (Εξηγώντας στους γονείς το κύρος), σ. 188
[3] Marcelli, (2010), *La violence de tout-petits* (Η βία των πολύ μικρών παιδιών), σ. 199

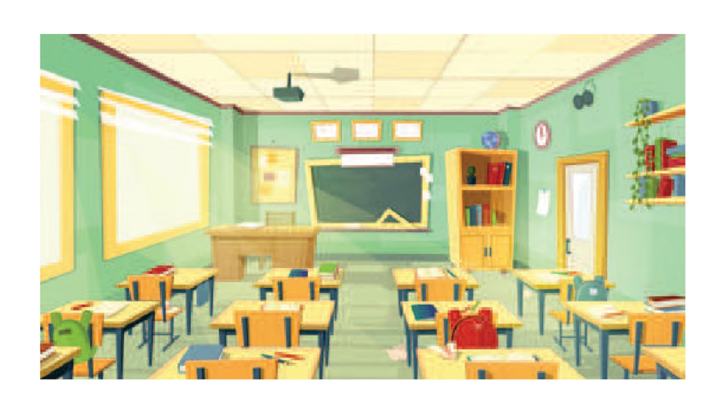


Βαρύ καθήκον για την εκπαιδευτικό! Και όχι τόσο απλό: υπάρχουν πολύ λίγα γραπτά, λίγες μαρτυρίες ανθρώπων του σχολείου (εκπαιδευτικών, διευθυντών, βοηθών εκπαίδευσης, εμψυχωτών). Το υπουργείο παιδείας, οι επιθεωρητές και οι σχολικοί σύμβουλοι αποστέλλουν τακτικά συστάσεις στους εκπαιδευτικούς αλλά δεν προτείνουν εκπαίδευση για τη συγκεκριμένη εφαρμογή τους και η ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο της επιμόρφωσης δεν είναι τρέχουσα πρακτική στην εθνική εκπαίδευση[4]. Εκπαιδευτικός εδώ και τριάντα χρόνια, εργάζομαι τα τελευταία δέκα χρόνια στο νηπιαγωγείο και ειδικότερα τα τέσσερα τελευταία χρόνια σε τμήματα προνηπίων. Ανακάλυψα εκεί έναν χαοτικό κόσμο όπου κάποια παιδιά έμοιαζαν να βρίσκονται σ' αυτό που θεωρούσα ότι είναι μια συνεχής προκλητικότητα. Αισθανόμουν να μην ξέρω τι να κάνω. Η περιγραφή των συμβάντων ενός σχολικού πρωινού, με την εμπλοκή μου σε δύσκολες καταστάσεις σε ότι αφορά το κύρος και τους κανόνες, δίνει μια ιδέα για τα καθημερινά προβλήματα. Επιτρέπει να γίνουν καλύτερα αντιληπτές οι συγκεκριμένες καταστάσεις στις οποίες αναφέρομαι όταν μιλάω για κανόνες στο σχολείο (πβ τη διαπίστωση, κεφάλαιο 3).

Εφαρμόζω την Θεσμική Παιδαγωγική (Θ.Π.) εδώ και εικοσιπέντε χρόνια και θα αρχίσω παρουσιάζοντας αυτό το θεωρητικό πλαίσιο εντός του οποίου εγγράφεται ο λόγος μου (κεφάλαιο 2). Έχω προσαρμόσει την Θ.Π. στο νηπιαγωγείο και έχω εκθέσει αυτή την εμπειρία σ' ένα βιβλίο που εκδόθηκε το 2011[5]. Εντούτοις, χρειάστηκε να αναθεωρήσω τα γραφόμενά μου όταν ανέλαβα την τάξη των προνηπίων. Τα παιδιά στην ηλικία των δύο και τριών χρόνων βρίσκονται σε ένα πολύ ιδιαίτερο στάδιο της ανάπτυξής τους: το στάδιο της άρνησης, συνδυασμένο με την είσοδο στην γλώσσα. Μια θεωρητική αναφορά σ'αυτήν την τόσο ιδιαίτερη αλλά υποχρεωτική φάση είναι αναγκαία: πρέπει να την λαμβάνει κανείς υπόψη στην παιδαγωγική του. Μια πολύ δύσκολη σχοινοβασία, αν σκεφτεί κανείς ότι η τάξη συγκεντρώνει εικοσιπέντε παιδιά που βρίσκονται στο «όχι». Το ερώτημα λοιπόν που θα εξετάσουμε είναι το πώς μπορεί κανείς να θέσει απαγορεύσεις που να δημιουργούν δομές. Η υπόθεση που κάνω είναι ότι είναι δυνατόν να υπάρξει συνεργατικό Συμβούλιο τάξης και με τα πολύ μικρά παιδιά. Θα εκθέσω αυτή την εμπειρία (κεφάλαια 5 και 6). Όταν τίθενται κανόνες, προκύπτει αναπόφευκτα το ζήτημα της παραβίασής τους. Ποιες κυρώσεις είναι δυνατόν να υπάρξουν με τα πολύ μικρά; Για δύο χρόνια θεώρησα ότι η υπενθύμιση του κανόνα και η προσωρινή απομάκρυνση του παιδιού από την ομάδα αρκούσαν. Ψευδαίσθηση εκ μέρους μου; Ίσως. Εν πάση περιπτώσει, τέλη

[4]Τουλάχιστον στο τμήμα όπου διδάσκω.
[5]Robin I., (2011), La pédagogie institutionnelle en maternelle (Η θεσμική παιδαγωγική στο νηπιαγωγείο), εκδ. Champ social

Οκτωβρίου του 2011, τίποτα δεν πάει καλά με τη συγκεκριμένη τάξη προνηπίων. Κάνω λοιπόν την υπόθεση ότι το νόμισμα, που το χρησιμοποιώ με τα μεγαλύτερα παιδιά, θα μπορούσε να είναι μια κατάλληλη και ταυτόχρονα ηθική λύση. Ο πειραματισμός υπήρξε μια περιπέτεια (κεφάλαια 7 και 8). Το νόμισμα δεν είναι εντούτοις κάτι που μπορεί να κάνει θαύματα. Έχει τη θέση του μέσα στο συγκείμενο μιας συνεργατικής τάξης όπου πολυάριθμα άλλα στοιχεία συμβάλλουν στο να κάνουν τα παιδιά να μεγαλώνουν (κεφάλαιο 9).



2. Η θεσμισμένη συνεργατική τάξη

Η θεσμική παιδαγωγική γεννιέται μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, στους κόλπους του κινήματος Φρενέ. Ο Φερνάν Ουρί (Fernand Oury, 1920-1998), ο θεμελιωτής της, χρησιμοποιεί δυο εικόνες για να ορίσει την θεσμική παιδαγωγική: τον τρίποδα και το ατόμιουμ. Αυτή η παιδαγωγική δεν γεννήθηκε από το πουθενά. Ο Φερνάν Ουρί χρησιμοποίησε μεταξύ άλλων τη συνεισφορά του Φρενέ και τις εργασίες από τον χώρο των επιστημών του ανθρώπου (Λεβίν, Ρότζερς, Μπιόν για τις θεωρίες των ομάδων· Φρόιντ και Ντολτό για την ψυχανάλυση· Τοκέλ και Ζαν Ουρί για την θεσμική ψυχιατρική)[6]. Στο βιβλίο ***Προς τη θεσμική παιδαγωγική***[7] ο Φ. Ουρί αναφέρεται αναλυτικά σ' αυτές τις συνεισφορές.

2.1 **Η θεσμική παιδαγωγική**

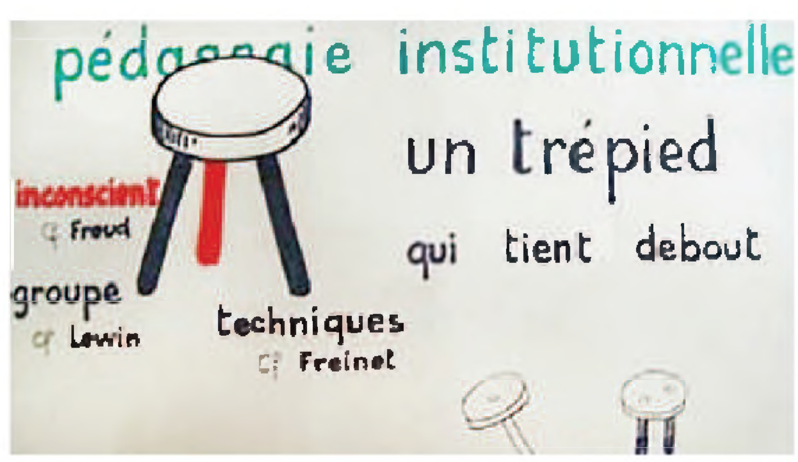
Αυτή η παιδαγωγική δίνει ένα πλαίσιο στην τάξη, στην νηπιαγωγό, στην βοηθό υποστήριξης[8] και στα παιδιά. Δεν θα δώσω έναν κατάλογο των τεχνικών Φρενέ και των θεσμών, που παρουσιάζονται αναλυτικά σε ένα πλήθος βιβλίων. Θα παρουσιάσω ωστόσο, όσο απαιτείται, τις προσαρμογές που χρειάστηκε να κάνω με τα πολύ μικρά παιδιά.

[6] Lewin, Rogers, Bion, Freud, Dolto, Tosquelles, Jean Oury
[7] Oury F., Vasquez A., (1967), *Vers une Pédagogie Institutionelle*, (Προς μια θεσμική παιδαγωγική) σελ. 191 - 248
[8] Οι agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) (ειδικοί περιφερειακοί λειτουργοί στα νηπιαγωγεία) είναι επιφορτισμένοι με την βοήθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού για την υποδοχή, την εμψύχωση και την υγιεινή των πολύ μικρών παιδιών καθώς και με την προετοιμασία και την καθαριότητα των χώρων και του υλικού. Οι ATSEM αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας. (Σ.τ.Μ.)



2.1.1 Ο τρίποδας

Ο τρίποδας έχει τα εξής σκέλη
- παραγωγή
- ομάδα
- ασυνείδητο



Ο τρίποδας σχεδιασμένος από τον Φ. Ουρί



2.1.1.1 Το σκέλος παραγωγή

Όποιος μιλάει για παραγωγή μιλάει για οργάνωση. Για το δημοτικό σχολείο και το νηπιαγωγείο υπάρχουν οι τεχνικές Φρενέ: το τυπογραφείο με την παραγωγή μιας εφημερίδας, η σχολική αλληλογραφία με μια άλλη τάξη (ανταλλαγές ατομικών και συλλογικών επιστολών, εφημερίδων, ελεύθερων κειμένων, άλμπουμ, …), οι έξοδοι-έρευνες και η παραγωγή άλμπουμ, που εκτίθενται στο σχολείο, παρουσιάζονται στους γονείς και αποστέλλονται στους επιστολογράφους.

2.1.1.2 Το σκέλος ομάδα

Η αυτόνομη εργασία σε ομάδες καθορισμένες ή περιστασιακές, ο λόγος των παιδιών, δημιουργούν φαινόμενα ομάδας που ο εκπαιδευτικός και η τάξη δεν μπορούν να αγνοήσουν. Χρειάζεται να τα λαμβάνουν υπόψη.

2.1.1.3 Το σκέλος ασυνείδητο

Αυτό είναι το πιο δυσφημισμένο στο γαλλικό σχολείο. Εντούτοις, όπως το έλεγε ο Φερνάν Ουρί: «το πρωί ο μαθητής δεν αφήνει το ασυνείδητό του στην κρεμάστρα μαζί με τη ζακέτα και το κασκόλ του». Και ο ψυχίατρος Φρανσουά Τοκέλ έγραψε:

> Δεν θα ήθελα να τρελάνω τους δασκάλους, ούτε ίσως ένα ορισμένο αριθμό αναλυτών, αλλά αυτή η δυνατότητα της επανάκαμψης, της επανεμφάνισης της επιθυμίας, αποκαλείται, από τον Φρόιντ και μετά, μεταβίβαση[9].

[9] Laffitte, R. (2000). *Une journée dans la classe coopérative.* (Μια μέρα σε μια συνεργατική τάξη), Επίμετρο, σ. 199.

Όταν τα παιδιά έχουν υποβάλει στη δοκιμασία της πραγματικότητας τον χώρο τους, όταν αισθάνονται ασφαλή και σίγουρα ότι αυτό που θα πουν θα μείνει εκεί, εκείνη τη στιγμή αρχίζουν να μιλούν, δεν φλυαρούν πλέον. Στο «Τι νέα;», στην επιλογή των κειμένων, μιλούν, λένε πράγματα που τα αφορούν. Ο δάσκαλος δεν έχει να παίξει εδώ τον θεραπευτή αλλά μόνο να μπορέσει να ακούσει.

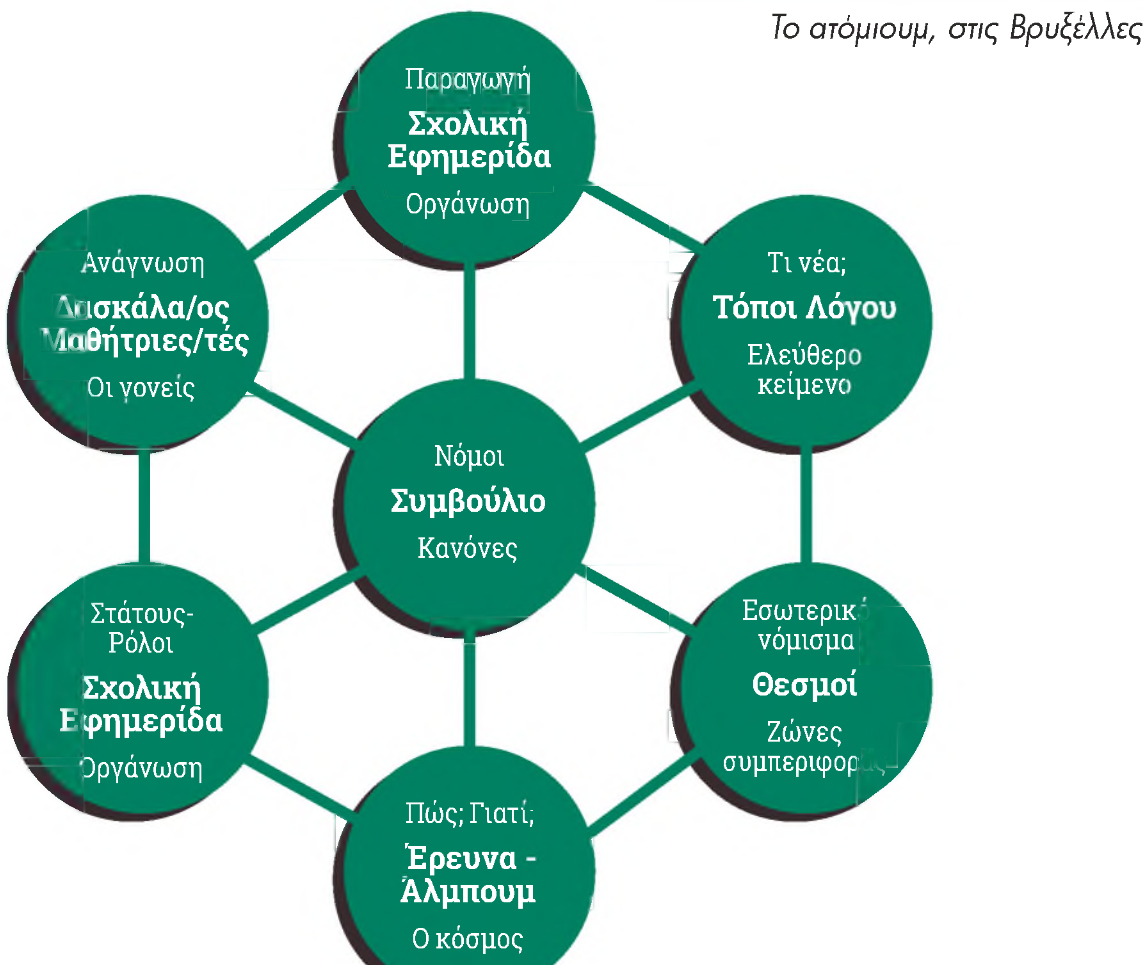
Αναγνωρισμένο ή απαρνημένο, το ασυνείδητο είναι μέσα στην τάξη και μιλάει… Αξίζει καλύτερα να το ακούει κανείς παρά να το υφίσταται[10].

2.1.2 Το ατόμιουμ

Ο Φερνάν Ουρί χρησιμοποιεί την εικόνα του ατόμιουμ για να εξηγήσει τον σύνθετο χαρακτήρα αυτής της θεσμισμένης συνεργατικής τάξης, αυτό το σύμπαν όπου τα στοιχεία αποτελούν ταυτόχρονα αιτίες και αποτελέσματα τα μεν σε σχέση με τα δε.



Το ατόμιουμ, στις Βρυξέλλες



[10] Oury F., Vasquez A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (Από την συνεργατική τάξη στη θεσμική παιδαγωγική), σελ. 689



> Σ' αυτόν τον τόπο, είμαστε «ενεργούμενα» διάφορων στοιχείων, αλλά μπορούμε επίσης να ενεργήσουμε κι εμείς πάνω τους - να ενεργήσουμε και όχι να αφεθούμε. Απομονώνοντας κανείς αυτά τα στοιχεία τους αφαιρεί το νόημά τους. Δεν έχουν νόημα παρά σε σχέση με το σύνολο.[11]

Αν λείψει ένα στοιχείο, ούτε η δομή πλέον μπορεί να σταθεί. Ο σύνθετος χαρακτήρας της τάξης δεν έγκειται μόνο στις δραστηριότητες της τάξης αλλά και στους δεσμούς που οι δραστηριότητες, οι θεσμοί υφαίνουν μεταξύ τους. 'Οταν εμφανίζεται αυτό το δίκτυο, τότε αναδύεται επίσης το νόημα.

2.2 Προς μία πράξη (praxis)

Η πράξη δεν είναι μια πρακτική. Δεν πρέπει να έχουμε αυταπάτες ως προς αυτό. Η πράξη είναι η συλλογική επεξεργασία μέσα σε μια ομάδα, των βιωμένων πρακτικών της καθημερινότητας[12].

2.2.1 Η εργασία της επεξεργασίας

Για να μην μένουν μόνοι τους απέναντι στις δυσκολίες της καθημερινότητας οι δάσκαλοι οδηγήθηκαν να βρίσκονται μεταξύ τους, να μοιράζονται, να μιλάνε, να στοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους.

Το να βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί και να μιλάνε για την τάξη τους «δεν είναι αυτονόητο». Αυτή η πρακτική είναι άγνωστη στο Εθνικό Σύστημα Εκπαίδευσης. Από τον Φρενέ και μετά σχηματίστηκαν μη θεσμικές ομάδες που έδωσαν τον λόγο στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας.

> Ο Φρενέ είναι ο μόνος από τους νεωτεριστές της εκπαίδευση που επέτρεψε σε χιλιάδες εκπαιδευτικούς, που η εξουσία τούς ήθελε ημιμαθείς, να ξεπεράσουν τον εαυτό τους. Ο μόνος που ενθάρρυνε έναν συλλογικό στοχασμό για το επάγγελμά τους. Δεκάδες ομάδες Μπαλίντ[13] εκπαιδευτικών μαζεύονταν κάθε Πέμπτη στις τάξεις για να παραβάλουν τις πρακτικές και τις παρατηρήσεις τους με εκείνες των συναδέλφων τους, εκτός ιεραρχίας και χωρίς την παρουσία των συνήθων λογοκριτών[14].

Μπόρεσα κατ' αυτόν τον τρόπο να εξελίξω κι εγώ τις πρακτικές μου συμμετέχοντας τακτικά στις ομάδες επεξεργασίας, να μιλήσω για τη δυσφορία μου μπροστά στο χάος που προκαλούν τα πολύ μικρά παιδιά. Δεν είναι τόσο

---

[11] Oury F., VasquezA., (1971), όπου παραπάνω, σελ. 689
[12] Tosquelles F., (1984), *Education et psychothérapie institutionnelle* (Εκπαίδευση και θεσμική ψυχοθεραπεία), σελ. 11
[13] 'Ορος (από το όνομα του ψυχίατρου Michael Balint) που αναφέρεται σε ομάδες ανάλυσης επαγγελματικών πρακτικών, αρχικά στο χώρο της ψυχανάλυσης που γενικεύτηκε στη συνέχεια σε άλλους επαγγελματικούς χώρους. Οι ομάδες περιλαμβάνουν γύρω στα 10 άτομα που συναντιούνται τακτικά και συζητούν περιπτώσεις και περιστατικά. (ΣτΜ)
[14] Fonvielles, (1989), *L'aventure du mouvement Freinet* (Η περιπέτεια του κινήματος Φρενέ), Paris, Meridiens Klincksieck, σελ. 224

απλό να μιλήσεις γι αυτό που έγινε, για το πώς έγινε, ωστόσο αυτό αποτελεί μέρος μιας επαγγελματικής ηθικής που την αποκτάς. Χρειάζεται λίγο κουράγιο για να μην παραμείνεις η ιδανική δασκάλα που έχει υπό τον έλεγχο της τα πάντα. Με έναν όρο: ***«ο κάθε ένας από τους συμμετέχοντες πρέπει να αισθάνεται ασφαλής, όποια και να ΄ναι τα περιστατικά στα οποία αναφέρεται, μέσα σε μια ομάδα της οποίας γνωρίζει τους νόμους»***[15]. Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για ανάλυση πρακτικής, αλλά όχι με την έννοια της πραγμάτευσης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπου μετά από μια φάση διάγνωσης, θα γνωρίζαμε τις ανάγκες αυτού που μόλις μίλησε και θα μπορούσαμε να του απαντήσουμε συγκεκριμένα, να έχουμε μια λύση. Η διήγηση μιας κατάστασης στην τάξη δεν είναι παρά ένα σημείο εκκίνησης. Ο καθένας ακούει, μπορεί να τοποθετηθεί, με βάση τη δική του πρακτική της τάξης: «***μια ομάδα που ακούει αυτό που ειπώθηκε προσπαθεί να ακούσει αυτό που δεν ειπώθηκε και αντιδρά***»[16]. Να προσπαθείς να καταλάβεις, να εντοπίσεις αυτό που συμβαίνει, είναι μια αληθινή πράξη εκπαίδευσης. Να δεις πιο καθαρά. Να ξαναπάρεις δυνάμεις. Από κοινού με τους άλλους αυτό καθίσταται δυνατόν. Καμιά φορά, το γεγονός ότι μιλάμε με άλλους για ένα παιδί, αλλάζει κάτι στη σχέση μας με αυτό το παιδί[17].

> «Ας μην είμαστε μεγαλομανείς, πρόκειται απλά για το να επιτρέψουμε ένα πλάγιο βήμα που θα επιφέρει μια επανεκκίνηση στους τρόπους παρατήρησης, στις συνήθειες της σκέψης και του σχετίζεσθαι» [ώστε να βοηθήσουμε] «να ξεπεραστεί η δύσκολη στιγμή του αρχαρίου που η άποψή του για τον ίδιο και γι' αυτό που συμβαίνει στην καθημερινότητα είναι σημαδεμένη από το χάος και την ασυναρτησία»[18]

Η δουλειά της επεξεργασίας στην ομάδα και οι μονογραφίες δεν είναι απολογισμοί παρατηρήσεων έτσι όπως θα μπορούσε να τις κάνει ένα πρόσωπο, στο πίσω μέρος της τάξης, επιφορτισμένο να παρατηρεί και να σημειώνει αυτό που «μαγειρεύεται» και συμβαίνει στην τάξη/ομάδα, η οποία κάποιες φορές βρίσκεται σε αναβρασμό. Η ομάδα επεξεργασίας επιτρέπει να παίρνει κανείς αποστάσεις. Είναι ένας άλλος τρόπος να σκεφτούμε την καθημερινή πρακτική μας, ένα διαρκές πήγαινε-έλα ανάμεσα στο πεδίο και τη θεωρία, μια αληθινή πράξη (praxis). Δεν απευθύνεται αποκλειστικά στον αρχάριο δάσκαλο.

[15] Oury & Vasquez, (1967), *Vers la pédagogie institutionnelle*, σελ. 255
[16] Oury & Vasquez, στο ίδιο, σελ. 254
[17] Θα μπορούσε ίσως να το συσχετίσει κανείς αυτό με τους «αστερισμούς» που μνημονεύουν οι Τοκέλ και Ουρί
[18] Grimaud Lin, (2007), *Réflexions sur les analyses de pratiques institutionnelles* (Στοχασμοί πάνω στις αναλύσεις των θεσμικών πρακτικών), Vie Sociales et traitements, σελ. 91



2.2.2 Η μονογραφία: από την πρακτική στην αφήγηση ως παιδαγωγική θεωρία



> Ευχόμαστε να έχουν και οι ταπεινοί, οι σεμνοί, οι διακριτικοί τη δυνατότητα να μιλήσουν γι αυτό που κάνουν, χωρίς να ανησυχούν υπερβολικά: μπορεί να είναι εξαιρετικό ή κοινότυπο, πολύ μεγάλο ή υπαινικτικό: «ότι και να κάνατε, θα κάνετε κακό», λέει ο Φρόιντ[19].

Από εκείνα που ειπώθηκαν και έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας μαζί με την ομάδα, γεννιέται κάποιες φορές, αργότερα[20], ένα γραπτό. Η γραφή είναι μια διαδικασία. Είναι κατ' αρχήν η καθημερινή γραφή μετά την τάξη (τα γεγονότα, οι συζητήσεις, οι αντιδράσεις των παιδιών, οι δικές μας) που επιτρέπει τον ακριβή εντοπισμό μέσα στον χρόνο και την «συγκομιδή» σχεδίων και κειμένων. Στη συνέχεια, είναι η εργασία της επεξεργασίας μέσα στην ομάδα πάνω στο σύνολο αυτών των δεδομένων, πάνω σ' ό,τι μπορεί να πει γι' αυτά ο συγγραφέας και πάνω σε ό,τι του επιστράφηκε. Αυτό που λέγεται είναι το ίδιο σημαντικό όσο και τα ίδια τα δεδομένα. Ο πλούτος αυτής της εργασίας είναι στη μορφή του λόγου, στο πως κυλάει: στον καθένα «επιτρέπεται να…», ως υποκείμενο. 'Επειτα, ακολουθεί η συγγραφή της μονογραφίας, μια μοναχική δουλειά, που δεν εμποδίζει ωστόσο τη συνέχιση της ανταλλαγής με την ομάδα. Είναι η συνεργατική βελτίωση ενός κειμένου μεταξύ ισοτίμων, όπου ο συγγραφέας έχει την τελευταία λέξη[21]. Η μεταβίβαση είναι το μοίρασμα με τους άλλους της πρακτικής μας, των συγκεκριμένων περιστάσεων με το συναισθηματικό τους φορτίο, το μοίρασμα των ερωτημάτων, της διαδρομής, των εμπειριών μας: μία ατομική μαρτυρία. Δεν πρόκειται καθόλου για μία γενίκευση. Δασκάλες και δάσκαλοι, άνθρωποι της πράξης-θεωρητικοί, γράφουμε για να μεταδώσουμε μία εμπειρική γνώση.

Η παιδαγωγική δεν μπορεί να αρκεστεί στις γενικότητες:

> Ως στοχασμός πάνω σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δράσεις, [η πράξη] δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να διεκδικήσει μία μορφή καθολικότητας που θα στηριζόταν στην επιστημονική εγκυρότητα ή ακόμα στην αυστηρότητα της επιχειρηματολογίας. 'Ενα υποκείμενο εντός ενός πλαισίου είναι αμετάτρεπτα «μία ιστορία» […] Στην φιλοσοφία, μπορώ να εκφέρω έναν ακριβή λόγο σχετικά με την ελευθερία, την εκπαίδευση και τον ορθολογισμό, την εκπαίδευση και την εκκοσμίκευση, την εκπαίδευση και την ιδιότητα του πολίτη· είναι όμως ένας λόγος που δεν θα βάλει ποτέ στο παιχνίδι συγκεκριμένα παιδιά μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις μπροστά σ'έναν παιδαγωγό που έχει

[19] Oury F., Vasquez A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, σελ. 574

[20] Αυτό μπορεί να γίνει χρόνια αργότερα. Δεν πρόκειται για την κατασκευή μιας «ωραίας περίπτωσης», μέσω της λήψης σημειώσεων, μέρα την μέρα, για έναν μαθητή. Η καθημερινή γραφή μετά την τάξη αφορά ιδιαίτερα γεγονότα, λεπτομέρειες, επιτυχίες, αποτυχίες, κάτι που μας εξέπληξε, μας νευρίασε, μας διασκέδασε, μας γοήτευσε… Δεν υπάρχει κανόνας.

[21] Κατά τον ίδιο τρόπο που γίνεται η βελτίωση των κειμένων μέσα στην τάξη.

> κι αυτός την προσωπική του ιστορία. [...] Αυτός ο λόγος μας αφήνει «άοπλους» μπροστά σε ιδιαίτερες περιστάσεις. Τίποτα απ΄ αυτά που μας λέει δεν μας παρέχει τα μέσα να εκτιμήσουμε αυτό που μπορούμε να αναμένουμε από ένα μοναδικό πρόσωπο, με δυνατότητες και περιορισμούς μοναδικούς, σε μία μοναδική στιγμή της ιστορίας του και της δικής μας. [...] Το να λαμβάνει κανείς υπόψη του το υποκείμενο δυναμιτίζει de facto κάθε δυνατότητα δημιουργίας ενός μοντέλου που να οφείλει να είναι πάντα έγκυρο και αξιοποιήσιμο, «όταν τα δεδομένα παραμένουν κατά τα λοιπά ίδια». Τι μένει λοιπόν για να στοχαστεί κανείς την παιδαγωγική πράξη (praxis); Το δίχως άλλο όχι σπουδαία πράγματα εκτός από την αφήγηση που συνειδητά ομολογεί τη μοναδικότητά της και προσκαλεί σε ένα μοίρασμα της καθολικότητας μέσα από έναν άλλο τρόπο απ΄ ότι αυτός της αυστηρής επιχειρηματολογίας. Γιατί για μας, η αφήγηση μπορεί «να κάνει θεωρία» χωρίς ωστόσο να απομακρύνεται από τις ιδιαίτερες περιστάσεις που περιγράφει. Στο μέτρο που επιτρέπει να δούμε τη μοναδικότητα μιας κατάστασης και πετυχαίνει να απευθυνθεί, μέσω αυτής, στη μοναδικότητα των υποκειμένων, που αναγνωρίζουν σ΄ αυτήν το υφάδι της δικής τους ενδεχόμενης ιστορίας, είναι ένα μέσο απείρως πολύτιμο για την πρόσβαση στο καθολικό.»[22]

Με άλλα λόγια, ο Ζαν Ουρί επισημαίνει:

> Είναι ωστόσο βέβαιο ότι δεν μπορούμε να έχουμε έναν γενικό νόμο: γι΄ αυτό οι μονογραφίες έχουν μια τόσο μεγάλη σημασία[23].

Η μονογραφία επιτρέπει να αντιληφθούμε το μέτρο της πολυπλοκότητας των βιωμένων καταστάσεων στην τάξη.

> Συντάσσει κανείς μια μονογραφία γιατί συμβαίνει κάτι που τον ξαφνιάζει, τον ξεστρατίζει, τον δυσκολεύει ή που απελευθερώνει καινούριες γνώσεις, ακονίζει μία γνώση που είχε καταλήξει να μην τέμνει πια[24].

Αυτό λοιπόν μου συμβαίνει όταν παλεύω με τα μικρά των δύο ή τριών ετών στο τμήμα των προνηπίων: το βράδυ απλώνω στο χαρτί την αδυναμία μου. Η γραφή: μία διέξοδος. Την επομένη, είμαι στην τάξη και συνεχίζω.

Αργότερα θα μιλήσω γι΄ αυτό και θα το επεξεργαστώ με συναδέλφους της ομάδας εργασίας της Βρετάνης, του «Συλλόγου Προς τη Θεσμική Παιδαγωγική-Φερνάν Ουρί» και του Πεδίου ΘΠ[25]. Θα εξηγήσω πώς ενεργώ, θα μοιραστώ τις αμφιβολίες μου. Οι συνάδελφοι θα παρέμβουν επί αυτών. Έπειτα θα γράψω τη μονογραφία.

---

[22] Meirieu P., (1997), *praxis pédagogique et pensée de la pédagogie* (Παιδαγωγική πράξη και σκέψη περί παιδαγωγικής), Revue française de pédagogie, τ. 120, σελ. 31 – 32
[23] Oury J., (1980), *Onze heures du soir à La Borde* (Έντεκα και μισή το βράδυ στην Λαμπόρντ), σελ. 148
[24] Imbert F., (2010), *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle* (Λεξιλόγιο για τη θεσμική παιδαγωγική), σελ. 146
[25] Σύλλογος Θεσμικής Παιδαγωγικής, με έδρα το Μπεζιέ, που συσπειρώνει εκπαιδευτικούς από την νότια Γαλλία.



> Η μονογραφία δεν αποτελεί μία εφαρμογή ή μια απεικόνιση θεωρητικών αναπτύξεων. Αντιθέτως, είναι αυτή που επιζητεί, θεμελιώνει και ενεργοποιεί ασταμάτητα τη δουλειά της θεωρητικοποίησης[26].

Είναι αυτό που μνημονεύει ο Φερνάν Ουρί όταν μιλάει για «***μία καθυστέρηση της θεωρίας σε σχέση με την πρακτική***» όσον αφορά τάξεις στις οποίες παιδιά με δυσκολίες προοδεύουν χωρίς να ξέρουμε πολύ καλά ούτε το γιατί ούτε το πώς. Κάνει την υπόθεση ότι «***οι μονογραφίες θα μπορούσαν να είναι ένα μέσο προσέγγισης***»[27]. Αναζητούμε να κατανοήσουμε τι συμβαίνει, τι συνέβη στη θεσμισμένη συνεργατική τάξη μας. Η Μιρέιγ Σιφαλί διατυπώνει την υπόθεση ότι η αφήγηση είναι ο θεωρητικός χώρος της πρακτικής.

> Η επιτυχία μιας παιδαγωγικής δράσης δεν εξηγείται μόνο από τα μέσα αυτά [διάταξη, εγχειρίδια, θεσμικό πλαίσιο], θα ήταν κατά κάποιον τρόπο πολύ εύκολο· αντίθετα είναι φτιαγμένη από χίλια άλλα τιποτένια πράγματα. […] Είναι αυτά τα χιλιάδες και χιλιάδες μικροπράγματα, σχεδόν λεπτομέρειες, με παράγοντες εξαιρετικά ευαίσθητους, όπου υπάρχουν πρόσωπα ξεχωριστά, ένα πλαίσιο που δεν μοιάζει με άλλο κανένα, μια συνάντηση μοναδική, ένα κουράγιο, μια επιθυμία, μια στάση, λόγια, ένας τρόπος ύπαρξης, είναι όλα αυτά που δίνουν ζωή σ᾽ ένα μηχανισμό που μπορεί να καταλήξει σε μια δημιουργία. Μια παιδαγωγική δράση δεν ανάγεται λοιπόν μόνο σ᾽ έναν μηχανισμό αλλά πραγματώνεται εντός μιας χρονικότητας όπου ένα σχέδιο οικοδομείται ως δυνατότητα, από αποτυχίες, επανορθώσεις, αποφάσεις, εκ νέου προσπάθειες, ερωτήματα, ρίσκο και ευφυΐα. Σκεπτόμαστε αυτό που συνέβη, τροποποιούμε, επινοούμε˙ είμαστε ανοιχτοί σε όλους τους παράγοντες που υπεισέρχονται, ανθρώπινο δυναμικό και υλικά: κάνουμε επιλογές, λαμβάνουμε υπόψη τους άλλους […] Η επιτυχία είναι φτιαγμένη λοιπόν από δυσκολίες. […] να ονοματίσει κανείς τη δυσκολία είναι επί του παρόντος ένα στοίχημα στο πεδίο της εκπαίδευσης[28].

Ο άνθρωπος της πράξης-θεωρητικός γράφει κατ᾽ αρχήν για να οικειοποιηθεί ο ίδιος τις πράξεις του και να καταλάβει την ιστορία του. Γράφει επίσης για έναν αναγνώστη: όπως και στην τάξη, γράφει για να διαβαστεί. Ανοίγει ένα πέρασμα ελπίζοντας ότι τα ίχνη του θα επιτρέψουν σε άλλους να οικειοποιηθούν τη δική τους ιστορία. Η διήγηση επιδέχεται ερωτήσεις. Ο καθένας βρίσκει στην ανάγνωση αυτό που ψάχνει. Ανάγνωση δίχως τέλος.



---

[26] Imbert, στο ίδιο, σελ. 148
[27] Oury F., Vasquez A., (1981), *De la classe copérative à la pédagogie institutionelle*, σελ. 574
[28] Cifali M., (1995), *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture* (Μεταβίβαση της εμπειρίας, μεταξύ λόγου και γραφής), σελ. 3-4, δημοσιευμένο άρθρο στον ιστότοπο της Σιφαλί Μ. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/

Κάθε καινούρια ανάγνωση είναι διαφορετική και οδηγεί σε μονοπάτια που καμιά φορά κανείς δεν υποπτευόταν. Δεν υπάρχει ηθικό δίδαγμα, συνταγή, κανόνας, λύση. Η ανάγνωση της μονογραφίας δείχνει ότι άγγιξε τους ακροατές: πρέπει να ακούσει κανείς τη σιγή που ακολουθεί μια τέτοια ανάγνωση. Κατόπιν έρχονται οι συνδέσεις, οι αναμνήσεις, τα θραύσματα εμπειριών καμιά φορά ξεχασμένων. Η διήγηση πυροδοτεί στους ακροατές τον δικό τους στοχασμό, συνδεμένο με την ιστορία του καθενός, με την δική του εμπειρία. Η συνάντηση με το εγώ του συγγραφέα βγάζει τον ακροατή (ή τον αναγνώστη) από την απομόνωσή του. Δεν είναι πια μόνος με τις δυσκολίες του. Οι αντιδράσεις κινητοποιούν εκ νέου τον συγγραφέα της μονογραφίας, του επιτρέπουν κατ' αυτόν τον τρόπο να συνεχίσει τον δρόμο του. Μια μονογραφία δεν είναι ένα κλειστό κείμενο. Είναι κάτι ανοιχτό και εξακολουθεί δίχως διακοπή τη εργασία της θεωρητικοποίησης. Ο Λακάν έλεγε στον Φερνάν Ουρί:

> Η μονογραφία του μαθητή: πιθανότατα [είναι] η μόνη δυνατή γλώσσα στην παιδαγωγική[29].

Θα μιλήσω λοιπόν για την πρακτική μου, για την καθημερινότητα, γι' αυτό που αισθάνομαι, παρατηρώ, ακούω, για την αδυναμία μου, για την άγνοιά μου. Η αφήγηση δεν είναι η πραγματικότητα αλλά μια πιθανή εκδοχή της πραγματικότητας. Το να γράφεις σημαίνει να επιλέγεις, να βάζεις στη σειρά, να ξαναφτιάχνεις την πραγματικότητα, σημαίνει να δημιουργείς «***έναν κόσμο μέσα στη πολυπλοκότητά του***».

> Η άσκηση κάθε πράξης (praxis) παραπέμπει κατ' αρχήν στο πρόσωπο που την επιτελεί, πρώτο και αναπόδραστο δεδομένο. Παραπέμπει σε ένα υποκείμενο, που δοκιμάζει συναισθηματικά τις καταστάσεις που διασχίζει. Δεν μπορούμε να σκεφτούμε την πράξη αφήνοντας στην άκρη τις διαθέσεις, την ιστορία, τις προηγούμενες εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις δυσκολίες, το στυλ, τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τους κοινωνικούς δεσμούς, τους ιστορικούς, όπως και φαντασιακούς, προσδιορισμούς αυτού που επιτελεί την πράξη, και αυτό ακόμη και αν η υποκειμενικότητα είναι κατά κάποιον τρόπο αόρατη: τόσο λίγο μετρήσιμη όσο και η οδύνη ή η ευχαρίστηση. Δεν βρισκόμαστε ποτέ εντός του «γενικού», (όπως αυτό που επιδιώκει η βιομηχανική τεχνική δίχως ποτέ να το πετυχαίνει ολότελα) αλλά είμαστε, πάντοτε, εντός ενός δικτύου ιδιαιτεροτήτων που εξαρτώνται από την πολυπλοκότητα των ενεργών στοιχείων και του συνδυασμού τους. Η πολυπλοκότητα είναι λοιπόν το ένα από τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά τους[30].

Η μονογραφία αναλαμβάνει τον κίνδυνο της μη αντικειμενικότητας.

---

[29] Λόγια του Ζ. Λακάν στον Φερνάν Ουρί το 1972, παρατίθεται από τον P. Laffitte στο *Memento de Pédagogie Institutionnelle* (Σημειωματάριο θεσμικής παιδαγωγικής) σελ. 17
[30] Cifali & André, (2007), Ecrire l'expérience (Η γραφή της εμπειρίας), σελ. 83